

# 勤務回数が少ないスクールカウンセラーが チーム学校の一員となるには

—2事例のチームワークの分析を通して—

原 範 幸\*, 青木 多寿子\*\*, 三 沢 良\*\*

(令和5年6月29日受付, 令和5年12月18日受理)

## How a school counselor who works less often becomes a member of a team school : Through teamwork analysis of two cases

HARA Noriyuki \*, AOKI Tazuko \*\*, MISAWA Ryo \*\*

This study aims to study the cases of two elementary schools in which a school counselor (SC) working less than nine times a year, functioned as a member of a team school. Psychological theory is used to examine the factors that lead SC to become part of a team school.

With reference to the framework of SC activities in the United States and the requirements of teams in industrial and organizational psychology, we examined the process of SC activities in two schools where SC work hours are few to enable SC become members of team schools. The findings were that the steps of "sharing goals," "meeting with teachers," "execution," "review," and "devise ideas for the next year" were necessary.

Key Words : a school counselor, elementary school, teamwork, process

### 1. 問題と目的

本研究の目的は、勤務回数の少ないスクールカウンセラー（以下、SC）が、チームとしての学校（以下、チーム学校）の一員となる要因を明らかにすることである。具体的には、年間の勤務回数が9回以下と少ないSCが教員と協働した2つの事例について産業・組織心理学のチームワークの理論的枠組みで分析して、勤務回数が少なくてもチーム学校の一員となる特徴を考察することを目指す。

#### 1) SC配置の現状とチーム学校

我が国では、いじめや不登校問題への対応として1995年度から公立小・中・高等学校へのSCの配置が始まった。その後、SCの配置数は年々増え、文部科学省は2021年度には公立中学校の98.3%、公立小学校の94.2%にSCを配置した（文部科学省、2022a）<sup>(1)</sup>。その勤務回数は年間35回が標準である。

しかし、SCの勤務回数が少ない小学校がかなりの数ある。文部科学省（2022a）<sup>(1)</sup>によると、小学校のSCの年間勤務回数は、35日以上が23.0%、34日~20日が17.8%、19日~10日が30.5%、9日~1日が22.8%、配置なしが5.8%で、勤務回数が一桁の学校が1/4近くもある。この背景には、

予算と人材が限られている地方の実態がある。それは全校配置を進めるために拠点校1校とその周辺の対象校数校で年間35回を配分する拠点校方式による配置が多くあるためである。そのため対象校1校あたりの勤務回数は少なくなる。

一方、教育問題の複雑化、多様化に対応するためにSCなどの専門家がチーム学校の一員として学校の機能強化に貢献することが求められている（中央教育審議会、2015）<sup>(2)</sup>。同答申では、生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、学校や教員が心理や福祉の専門家や専門機関と連携・分担する体制を整備するよう言われている。この点について令和4年12月に改訂された生徒指導提要（文部科学省、2022b）<sup>(3)</sup>においても「心理や福祉等の専門スタッフを教育活動の中に位置づけ、教員と専門スタッフの連携・協働体制を充実させること」<sup>(3)</sup>と述べている。

しかし黒沢・森・元永（2013）<sup>(4)</sup>は、SCとして学校に参入する心理臨床家の中には自分がチームの一員として働くことに慣れていない人もいるとしている。また、佐古（2020）<sup>(5)</sup>は、個業性を基本的な傾向とする学校組織では、専門家を含めて組織的に取り組むことは容易ではないと

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

\*\* 岡山大学 (Okayama University)

している。このように、SCがチーム学校の一員となることには困難さがある。

## 2) 効果的なチーム学校についての理論的枠組み

ところで産業・組織心理学では、集団がチームになるには4つの要件、つまり(1)達成すべき明確な目標の共有(以下、目標の共有)、(2)メンバー間の協力と相互依存関係(以下、相互依存関係)、(3)各メンバーに果たすべき役割の割り振り(以下、役割の割り振り)、(4)チームの構成員とそれ以外の境界が明瞭(以下、境界が明瞭)であることが必要とされる(山口, 2008)<sup>(6)</sup>。さらに、うまく機能する集団の特徴はチームワークとして研究されてきた。ここでチームワークとは「チーム全体の目標達成に必要な協働作業を支え、促進するためにメンバー間で交わされる対人的相互作用であり、その行動の基礎となる心理的変数を含む概念」と定義されている(山口, 2008)<sup>(6)</sup>。簡略に述べるなら、チームワークとは「円滑な連携・協働を行うこと」(三沢, 2019, P23)<sup>(7)</sup>とすることになるだろう。

この円滑な連携・協働について考える際、メンバーが個人に割り当てられた課題に取り組むタスクワークと、円滑な連携・協働を行うチームワークを分けて考えると先行研究の課題が見えてくる。

例えば樋口(2022)<sup>(8)</sup>は公認心理師養成においてチーム学校を実現する実習指導について研究している。また小林(2017)<sup>(9)</sup>は先行研究を整理する中で、教育相談係がチーム学校の定着役、推進役として重要であることを見いだしている。これらは、公認心理師、もしくは教育相談係という役割に着く人たちの職務内容についての検討であることから、タスクワーク研究と言えるだろう。

他方で、稲川・五十嵐(2016)<sup>(10)</sup>、三沢・森安・樋口(2020)<sup>(11)</sup>の研究はチームワーク研究と考えられる。例えば稲川・五十嵐(2016)<sup>(10)</sup>は、高校の教員を対象にしてチームワークに関する因子分析を行い、相互調整、情報共有の構成要素を抽出した。また三沢ら(2020)<sup>(11)</sup>は、小・中・高・特別支援学校の教員を対象にして同様の因子分析を行い、相互調整、職務の分析と明確化、知識と情報の共有の構成要素を抽出している。これらの研究から、学校教育現場では、教科担任、特別支援教育担当、その他のメンバー間で情報の共有や相互調整などの要素がチームワークに必要であろうことが示唆される。

そしてこの観点で考えるなら、勤務回数の少ないSCがチーム学校の一員になれる要因を探そうとする場合、つぎのような問題点が浮かび上がってくる。

まず、SCのタスクワークが明確ではない。一般的にSCは、週に1回、年間35週で問題を抱える児童生徒や保護者と継続的な個別相談を実施するのが典型的な役割である。しかし、勤務回数が少ないSCの場合、継続的に個別相談を実施することが難しい(楠本, 2021<sup>(12)</sup>;原, 2023<sup>(13)</sup>)。

例えば楠本(2021)<sup>(12)</sup>は、石垣島の教員へインタビューを行い、配置時間数が少なく専門的支援に限界があること、それぞれの地域に個性があり画一的なSC活動ではその活動の維持が困難である等の課題を挙げている。原(2023)<sup>(13)</sup>は、中山間地にある完全複式の小学校での、年6回のSC活動で継続的な個別相談の需要がなかったことを報告している。考えてみれば、山間部の学校、島の学校、都心の学校では、抱える問題の本質も異なるに違いない。以上のことから、勤務回数の少ないSCは、個別相談だけを実施すると言うよりは、その学校の課題や状況に合わせてSC活動を選定すること、つまり、SCのタスクワークが何であるのかの同定から始める必要があると言えるのではなかろうか。

つぎに、チームワークについて考えてみる。前述のように、稲垣・五十嵐(2016)<sup>(10)</sup>、三沢ら(2020)<sup>(11)</sup>では、学校や学校種を超えた教員を対象にアンケートを実施し、相互調整、情報共有がチーム学校の要因である可能性を示している。しかしこの研究は、常勤職員を対象にしたものであり、SC等、非常勤の職員が含まれていない。このようにSCがチーム学校の一員として参加した場合のチームワークの検討はなされていない。つまり、非常勤職員を含めたチームワークでは、どのような要因が重要なのかは検討されていないと考えられる。

以上のことから、勤務回数の少ないSCがチーム学校の一員となるためには、タスクワークとチームワークの両方の側面で困難を抱えている可能性が想定できる。しかし、少子化で小規模校が増加している今日、SCの配置回数が少ない学校も増加しているのではなかろうか。であるならば、勤務回数の少ないSCがチーム学校の一員になれる要素について検討することは今日的課題であると考ええる。

ところでこの課題に取り組む際、地域によって勤務回数が異なること、地域の特性に合わせる活動が必要になること等、学校への関わり方が多様であることが予測できるので必ずしも量的研究が適しているとは限らないと考える。SC活動の多様化を考慮した時、まずは質的研究で研究に取り組んでみることもチーム学校の研究に貢献できるのではなかろうか。

これに関して徳田(2012)<sup>(14)</sup>は、今ほどの大学でも見られる大学の学生相談に関して、その設置の初期において、自分自身が非常勤の学生相談担当として勤務した実践について、うまく機能した働き方について質的研究を通して分析した結果を紹介している。このような積み重ねが現在の大学の学生相談につながっていることを考えるなら、事例が少ない場合は、まずはうまくいったところの報告された知見を積み重ねてゆくことも1つの方法ではないかと考える。

### 3) うまく機能したSC活動について

勤務回数が少ないSC活動でチーム学校として機能した事例として原(2023)<sup>13)</sup>がある。ここで原は、年6回のSCとして中山間地の完全複式の小学校に勤務し、1年目はうまく働けなかった反省から、A3版用紙1枚のプランニングシートを開発した。これは、SCの初回勤務日に、管理職とSCが一緒になってSC活動の年間計画を立てることを目指したシートである。

具体的には、まずこのシートを真ん中において、管理職がSCに学校目標の内容を説明する。つぎにシート内に記載されたSC活動の一覧表を提示して、学校目標の達成のためにSCが実践可能な活動について話し合う。続いてシート内にあるSC活動の年間プランを話し合っ作成する、というものである。原(2023)<sup>13)</sup>は、このシートを活用してSC活動を決めて実施した結果、勤務回数が年6回であっても、チーム学校の一員になれた事例を紹介している。

この事例がうまく機能したことを前述の山口(2008)<sup>6)</sup>のチームになるための要件に基づいて説明するならば、プランニングシートを用いて打合せをしたことで、学校目標が共有されて(1)目標の共有が達成できたこと、その結果SCの役割が明確になり、(3)役割の割り振りが達成できたのではないかと考えることができる。つまり、目標が共有されてタスクワークが明確になり、うまく機能したと考えることができる。

ところで、原(2023)<sup>13)</sup>の実践について、上記の要件の内、(4)境界が明瞭については、SCは非常勤とはいえ、一般市民とは異なり学校のスタッフであることを考えると、他との境界は明瞭であると考えられる。とするならば、この4つの要件の内、(2)の相互依存関係が行われていたかどうかについては確かめられていない。そこで本研究は、まず、原(2023)<sup>13)</sup>の実践について、(2)の相互依存関係が見いだせるのかを検討することにした。

他方で、原(2023)<sup>13)</sup>の実践では、インタビューの対象者は第1著者(以下、調査者)がSCとして勤務する学校の学級担任であり当事者研究である。そのため対象者の選定の面で客観性が十分とは言えない側面がある。そこで、同地域にあるSCの勤務回数が少ない小学校のうち、原(2023)<sup>13)</sup>のプランニングシートを活用してSC活動の年間プランを立てて、チーム学校としてうまく機能した小学校1校の事例を追加して、そこに相互依存関係が見られるのかを検討する。これらの学校で相互依存関係が見られれば、プランニングシートを用いた打合わせで確認された目標の共有と役割の割り振りを合わせて、両校共に山口(2008)<sup>6)</sup>のチームになる要件が満たされることになる。つまり、勤務回数が年間1桁であっても、チーム学校としてうまく機能したと言えるのではないかと考えた。そこで本研究では、2事例について、関係者のインタビュー

の分析を通して、相互依存関係が見られるかを検討する。

ところで2事例の内の1事例は、調査者自身が勤務する学校である。そして学級担任へのインタビューは調査者が実施した。このように当事者がインタビューを行えば内容に偏りが生じるリスクは免れ得ない。しかし、教員の長時間労働が問題となり、働き方改革が進められている中、勤務時間外に教員にインタビューを実施するのは賛同者が得られにくいと考えた。加えてラポールのとれた者が隙間時間にインタビューを行えば、このテーマに関する研究の突破口を切り開けるに違いないと考え、研究を行った。

### 4) チームワークの分析方法

インタビューの方法が必ずしも客観的ではない分、分析はより客観的になる工夫をした。具体的には、三沢(2019)<sup>7)</sup>が紹介したRousseau, V., Aube, C., & Savoie, A. (2006)<sup>14)</sup>のチームワークの階層的分類を用いて、相互依存関係を分析する方法をとった。この分類は誰にでも客観的に見える「行動」を分類している。このことからインタビューの中に、客観的に「行動」が見られれば、その行動を取ったとカウントできると考えた。また、具体的に指標としたのは、チームとしての適応・調整の下位カテゴリー(以下、行動内容)<sup>(注1)</sup>である。この行動内容として「支援行動」「チーム内コーチング」「協働的問題解決」「チーム活動の変革」の4つがある。インタビューを分析して、これらが見られるのかを、第三者を含めて判定して客観性を担保することを目指した。なお相互依存関係とこれらの行動内容との関係についてはつぎのように考えた。この「支援行動」はSCが教員を支援したり、SCが教員から支援を受けたりすることである。「チーム内コーチング」はSCが教員をコーチングしたり、SCが教員からコーチングを受けたりすることである。「協働的問題解決」は、SCと教員が力を合わせて問題を解決することである。「チーム活動の変革」はSCと教員が協力することで新しいことに取り組むことである。このように4つの行動内容が行われているということは、SCと教員が協力して相互依存関係にあると考えられる。

なお、チーム研究でのチーム内コーチングは、「チームの他のメンバーの仕事の仕方などを向上させるために、助言、提案をして改善を図ること」(Rousseau et al, 2006)<sup>14)</sup>(注2)という意味である。

### 5) 本研究の対象校とインタビューの対象者について

今回の研究の対象として、SCの勤務回数が201X年度、201X+1年度は年6回、201X+2年度以降は年9回であるA小学校、B小学校の2校を選んだ。両校は中山間地にある極小規模校(完全複式学級)で、同市にある。そのA小学校では年6回の心理教育の授業(表1)、B小学校では児童全員を対象にした短時間の面接(以下、全員面接)を計画した。

調査はインタビューを通して行った。その際A小学校では調査者が学級担任にインタビューを行い、学校側の意見を聞き取った。一方B小学校では調査者がSCにインタビューを行いSC活動について聞き取った。

なお、A小学校を対象にした研究1はSCである調査者が自ら勤務する学校での事例であるため、調査者がSCとしてA小学校に勤務するまでの経緯を簡単に述べておく。調査者は教員を退職したSCで、公認心理師、臨床心理士とガイダンスカウンセラーの資格をもつ。

表1 A小学校SC年間活動

回	時期	対象	活動	題材
1	4月	全校	児童観察	A小学校グランドデザイン
		教頭	年間活動計画の打合せ	
2	5月	3, 4年生	心理教育	自分大切にしよう
		学級担任	授業の打合せ、振り返り	
		全教員	校内研修	ソーシャルスキル・トレーニングについて
3	6月	3, 4年生	心理教育	相手に気持ちを伝えるスキルを練習しよう
		5, 6年生	心理教育	話すスキルを練習しよう
		学級担任	授業の打合せ、振り返り	
4	7月	1, 2年生	心理教育	じょうずな聞き方を練習しよう
		教頭	残りの回の打合せ	
5	9月	1, 2年生	心理教育	さわやかな話し方を練習しよう
		学級担任	授業の打合せ、振り返り	
6	9月	5, 6年生	心理教育	話をうまく聞けるようになる練習をしよう
		教頭	振り返り	

注1 活動欄にはそれぞれの回で行った主な活動、題材には心理教育や打合せの内容を記入した。

注2 この表は打合せで話し合われた内容を基に、第一著者がまとめた。

## 2. 研究1

### 1) 方法

#### (1) インタビュー

インタビューの対象者は調査者とチーム・ティーチング（以下、TT）で授業を行ったA小学校の1・2年生（複式学級）の学級担任である。1・2年生の学級担任をインタビューの対象者に選んだ理由は、その教員が校務分掌で心理教育を担当していたからである。インタビューは1・2年生のすべての心理教育の授業が終わった201X+1年の9月に調査者が職員室横の放送室で行った。所用時間は15分程度であった。多忙な学級担任へのインタビュー時間を短縮するため、質問内容を事前にメールで知らせた。インタビューは半構造化面接で行った。その会話はICレコーダーに録音した。対象としたSCの活動時期は201X+1年の4月から9月であった。

質問は、SCとTTで心理教育を行った時の感想、SCが関わったこと（心理教育を行ったこと）による児童の変化、SCが配置されたこと（心理教育を行ったこと）による先生の変化、来年度への期待である。

倫理的配慮として、インタビュー前にA小学校での調査者の実践を論文にすること、学校や個人は特定されないこと、学級担任へインタビューを行うことについて校長に説明して了解を得た。加えて学級担任には、インタ

ビューをさせていただくこと、その際に録音した内容を研究に使用すること、個人が特定されることはないこと、いつでもやめることができることを説明した。その後、両者に同意書に署名をしていただいた。

#### (2) 実践の概要

原（2023）に従って、SCと教頭がプランニングシートをもとに話し合い、心理教育の授業を行うことにした。具体的にはまず勤務初日にSCと教頭が年間の心理教育の計画を作成した。その結果1・2年生は7月と9月に授業を行うことになった（表1）。7月の授業については第2回の勤務日にSCと学級担任が心理教育の題材について打合せを行った。その中で学級担任は学級の問題として、教員や友だちの話を聞くことが苦手な児童がいることをあげた。そこでSCは第3回の勤務日に「話の聞き方」のソーシャルスキル・トレーニング（以下、SST）の授業の指導案とワークシートを学級担任に提案した。その指導案を学級担任が了解したので7月の第4回の勤務日にTTで授業を行った。授業ではSCが主たる授業者（T1）、学級担任がサブの授業者（T2）と役割を分担した。このように役割分担をしたのは、学級担任の負担を軽減するためと学級担任が余裕をもって観察することにより児童理解を深めるためである。なお、9月の授業も同様に打合せを行い、授業を実施した。

#### (3) 逐語記録の分類

インタビュー内容はKJ法（川喜田，1967）<sup>(16)</sup>の手法を援用して分類した。まず調査者が録音内容を逐語記録に起こし、文字化して文章データとした。その後文章データを発話内容のまとまり毎に一行見出し（以下、見出し）をつけた。

つぎに、調査者、心理学を専攻する大学院生C、公認心理師の資格をもつ高校教師の3人が個別に分類を行った。分類は内容が近いと考えられる見出しを集めて、それぞれに名前をつけて表札を作成した。つぎに内容が近いと考えられる表札を集めて、それぞれに名前をつけてグループを編成した。

続いて3人の分類を比較して調査者が最終的な分類を作成した（表2）。以下、グループは《 》、表札は【 】、見出しは〔 〕で記す。

#### (4) 行動内容の選定

つぎに、逐語記録の分類とは別の日、調査者、心理学を専攻する大学院生D、Eの3人で、逐語記録の中にある行動内容の(a)支援行動、(b)チーム内コーチング、(c)協働的問題解決、(d)チーム活動の変革に該当する見出しを選定した。そして最終的に調査者と大学院生D、Eの3人の内2人以上が記号を記した見出しを選んだ（表2）。

表2 学級担任の逐語記録の分類

グループ	表札	番号	見出し	行動内容			
				最終	調査者	大学院生D	大学院生E
《個別相談》	【児童の悩み】	1)	〔悩んでいる子どもの話を聞いて欲しい〕				
	【学級担任の不安】	2)	〔担任だけでは抱えきれない〕				
		3)	〔一緒に考えて欲しい〕				
		4)	〔担任がSCに話を聞いてもらいたい〕				
《児童の様子》	5)	〔子どもはちゃんと聞く〕					
	6)	〔担任一人より効果あり〕	(c)	(c)	(c)		
	7)	〔子どもがよく聞いてくれる〕					
	8)	〔言葉の信用度がある〕				(b)	
	9)	〔担任より説得力がある〕	(c)	(c)	(c)		
	10)	〔目の感じが真剣である〕					
	11)	〔うなずきながら聞いた〕					
	12)	〔授業後の目に見える変化はない〕					
	【学級担任の指導】	13)	〔自分が指導に使う〕	(b)	(b)	(b)	(b)
		14)	〔できてない児童に授業を思い出させる〕				
		15)	〔自分から声をかけることはできる〕	(b)	(b)	(b)	(b)
	【学級担任の理解】	16)	〔2回ぐらい指導に使った〕				(c)
17)		〔SCと授業をして少しわかった〕	(b)	(b)	(b)	(b)	
18)		〔一緒に授業をすると心理教育がわかる〕	(b)	(b)	(b)	(b)	
19)		〔1回やって感じがわかった〕	(b)	(b)	(b)	(b)	
《心理教育》	20)	〔全体的な流れがわかってきた〕	(b)	(b)	(b)	(b)	
	【学級担任の意欲】	21)	〔自分でやってみよう〕	(b)	(b)		(b)
		22)	〔掲示物にしておく〕				(c)
	23)	〔自分でやっても効果がある〕		(b)		(c)	
	24)	〔自分もだんだんできるようになりたい〕	(b)	(b)		(b)	
	【学級担任の不安】	25)	〔何もしてない時はやり方もわからない〕				
26)		〔間違ったらだめだという感じ〕					
27)		〔アイデアはない〕					
【全校SSTの方法】	28)	〔10月から全校でSSTをする〕	(d)	(d)	(d)	(d)	
	29)	〔全校SSTであいさつを題材にする〕	(d)	(d)	(d)	(d)	
	30)	〔自分たちでやってみよう〕	(d)	(d)	(d)	(d)	
	31)	〔10回行う〕	(d)	(d)	(d)	(d)	
	32)	〔1回10～15分行う〕	(d)	(d)	(d)	(d)	
	33)	〔2週間に1回行う〕	(d)	(d)	(d)	(d)	
	34)	〔回数を多くする〕	(d)	(d)	(d)	(d)	
【全校SSTの不安】	35)	〔SSTについてのアドバイスが欲しい〕					
	36)	〔自信がない〕					
	37)	〔やってみないとわからない〕					
	38)	〔知識がない〕					
《SCの存在》	【学級担任】	39)	〔SCがいる安心感〕				
		40)	〔先生方にとってSCの存在は大きい〕				
	【児童】	41)	〔SCのことを子どもは意識していない〕				
		42)	〔学級担任からSCのことをアピールする〕				

行動内容 (b) はチーム内コーチング, (c) は協働的問題解決, (d) はチーム活動の変革

## 2) 結果と考察

チームとしての適応・調整の行動内容の (a), (b), (c), (d) に該当する見出しを選定した結果, (b), (c), (d) に該当する見出しが17個あった。ただ, (a) 支援行動に該当する見出しは選定されなかった。この (a) 支援行動は前述のとおり勤務初日の打合せでSCが教員を支援する活動として心理教育の授業が計画されており, (a) 支援行動は行われたと考える。このようにA小学校ではチームとしての適応・調整の行動内容が行われたことが確かめられた。このことから勤務回数が少ない中でSCと教員は相互依存関係であると考えた。以下, 各行動内容に該当する見出しを具体的に見ていく。

まず, 行動内容 (b) チーム内コーチングに該当する見出しは【学級担任の指導】の表札の中に2つ, 【学級担任

の理解】の表札の中に4つ, 【学級担任の意欲】の表札の中に2つあった (表2)。

1つ目の【学級担任の指導】の, 13)〔自分が指導に使う〕, 15)〔自分から声をかけることはできる〕では, SCがT1としてSSTの授業を行い, SCが学級担任にSSTという心理教育プログラムを提案した。このことで学級担任が新しい指導法を学んだことが述べられている。これは学級担任がSCからコーチングを受けたことになると考えた。

2つ目の【学級担任の理解】の, 17)〔SCと授業をして少しわかった〕, 18)〔一緒に授業をすると心理教育がわかる〕, 19)〔1回やって感じがわかった〕, 20)〔全体的な流れがわかってきた〕でも, SCが学級担任にSSTを提案したことにより, 学級担任がSSTについて新しくわかったことが述べられている。これも学級担任がSCからコーチングを受けたことになると考えた。

3つ目の【学級担任の意欲】の, 21)〔自分でやってみよう〕, 24)〔自分もだんだんできるようになりたい〕では, SCが学級担任にSSTを提案したことにより, 学級担任がSSTについて新しくわかり, 自分でSSTの授業をやりたいという意欲が高まったことが述べられている。これも学級担任がSCからコーチングを受けたことになると考えた。

つぎに, 行動内容 (c) 協働的問題解決に該当する見出しは【児童の様子】の表札の中に2つあった。これら6)〔担任一人より効果あり〕, 9)〔担任より説得力がある〕では, 7月の心理教育の題材「じょうずな聞き方を練習しよう」(表1)の効果が述べられている。これは, 話を聞くことが苦手な児童がいるという学級の問題を解決するためにSCと学級担任が協働して新しいことができたことであり, 協働的問題解決を行ったことになると考えた。

また, 協働的問題解決は調査者が心理教育の授業の様子を想起した中でも見られた。それは授業の流れが止まったという問題を解決するために学級担任が新しいことを行った場面である (表3)。その場面とは, 授業のウォーミングアップの中で調査者が「ラーメンかうどんのどちらが好きですか。その理由も書いてください」と指示をした時, 1年生は文字を書くこと自体が難しいため活動が停滞した。その時, 学級担任が「ワークシートに書かれてあるうどんかラーメンの文字の好きな方を丸で囲みましょう」と指示を変更したことである。これは問題の克服のためにSCと学級担任が協働して新しい指導ができたことであり, 協働的問題解決に当たると考えた。

表3 心理教育の授業の様子

場面	T1(SC)	T2(学級担任)
授業準備	パソコンとテレビをつなぐコードが短くて困っていた	段ボールの台を持ってきてくれた
指示の追加	うどんとラーメンのどちらが好きか理由を書くように指示する	ワークシートに書いてあるうどんとラーメンの文字の好きな方を○で囲むように指示を変更した
板書	児童に回答をさせる	(当初の予定にはなかったが) 児童の回答を板書する。回答のポイントを赤のチョークで囲む。
全般	安心感をもって授業を進めることができた	児童の様子を見守る

さらに、行動内容 (d) チーム活動の変革に該当する見出しは【全校SSTの方法】の表札に7つあった。これら28)〔10月から全校でSSTをする〕、30)〔自分たちでやってみる〕などでは、新たに全校SSTを教員だけで行おうとしていることが述べられている。これはSCも教員も経験したことのない新しい活動を行うことになり、チーム活動の変革に該当すると考えた。

### 3. 研究2

#### 1) 方法

##### (1) インタビュー

インタビューの対象者はB小学校のSCである。インタビューは、201X+5年7月、SCが勤務するB小学校の校長室で行った。所用時間は30分程度であった。その会話はICレコーダーに録音した。対象としたSCの活動時期は201X+4年の4月から201X+5年の3月であった。

質問は、SC活動の内容、全員面接を行うようになった経緯、全員面接の進め方と全員面接を行った感想である。

倫理的配慮はB小学校の校長とSCに対して、研究1と同様の方法で行った。さらに校長とSCに対して実践の概要の記述についても了解を得た。

##### (2) 実践の概要

原(2023)に従って、SCと校長、養護教諭がプランニングシートをもとに話し合い、全員面接を行うことにした。具体的にはまず勤務初日の打合せの中で校長は学校目標との関連でSCに心理教育の授業ができるかどうかを打診した。SCが授業は苦手だと答えたので、養護教諭から全員面接が提案され、SCはその提案を了承した。そこでSCは学級担任と面接日時と面接時間を話し合った。その結果、SCは6月の勤務日に5・6年生と2年生、9月の勤務日に3・4年生と1年生の全員面接を、ひとり5分程度を行った。

面接では、まずSCが簡単に自己紹介を行い、つぎに「学校に来ていてどうなの」と漠然と聞いた。最後には「どんなことが好きなの」と質問して楽しい気分が終わるように留意した。面接時間が短いため、児童との顔合わせと各児童の全体的な印象を把握することをねらいとした。

さらに、面接を行った日の放課後には、学級担任、養護教諭、SCの3者で1時間程度話し合いの時間をもった。その中でSCは面接で感じた児童の様子を話し、学級担任と養護教諭は日頃の児童の様子等を話した。

##### (3) 逐語記録の分類

逐語記録の分類は、調査者、心理学を専攻する大学院生Eと心理学を担当する大学助教の3人が研究1と同様の方法で行った(表4)。

##### (4) 行動内容の選定

逐語記録の分類とは別の日に、調査者、大学院生Eと大学助教の3人が個別に、研究1と同様の方法で行動内容、

表4 スクールカウンセラーの逐語記録の分類

グループ	表札	番号	見出し	行動内容			
				最終	調査者	大学院生E	大学院生E
《全員面接》	【全員面接の進め方】	1)	(面接は強行軍だった)				
		2)	(面接は流作業だった)				
		3)	(みんなと少しずつ話しようにした)				
		4)	(1人の時間は長くは取れない)				
		5)	(1回に半分ぐらいの人数を面接した)				
		6)	(12人、ひとり5分面接した)				
		7)	(6月は5・6年生、9月は3・4年生を中心に面接した)				
		8)	(学級の都合で面接の順番は決めた)				
		9)	(2年生も面接した)				
	【全員面接で話すこと】	10)	(SCの自己紹介)				
		11)	(学校に毎日来ていることを聞く)				
		12)	(学校生活のことを聞く)				
		13)	(心配なことを聞く)				
		14)	(最後は好きなことを聞く)				
		15)	(みんな楽しいという)				
	【今年の全員面接】	16)	(今年も5月に2回した)	(d)	(d)	(d)	(d)
		17)	(1回に2学年面接するのが目安のようだ)				(d)
《全員面接の振り返り》	【振り返りの方法】	18)	(1時間ぐらい先生方と振り返りができる)			(c)	(c)
		19)	(養護教諭が同席していると面接後の話が広がる)	(b)	(b)	(b)	(b)
		20)	(養護教諭は積極的に動くタイプの人だ)				
	【学級担任の変化】	21)	(担任が確信をもてる)	(b)	(b)	(b)	(b)
		22)	(学級担任が児童を厚みを持って理解できた)	(b)	(b)	(b)	(b)
		23)	(外部のSCの目を通して、いくつかのことがつながって見えるようになる)	(b)	(b)	(b)	(b)
	【SCにとつての全員面接】	24)	(SCが気がついていることは、担任は気づいている)				
		25)	(担任が気がついていたことをSCが短時間で感じたことをすごいと言われた)				
		26)	(児童が緊張しているから見える部分がある)				
		27)	(気になる子は雰囲気独特である)				
		28)	(話し方に違和感がないかどうか見ている)			(b)	
		29)	(SCも子どものイメージができる)	(b)	(b)	(b)	(b)
		30)	(短時間で見立てを言うのは結構難しい)			(b)	
	【SCにとつてたいへんなこと】	31)	(5分面接は疲れる)				
		32)	(全校生徒の見立てをするのは疲れる)			(b)	
		33)	(内在する問題を感じようとするのは負担である)			(b)	
		34)	(振り返りはドキドキする)			(b)	
35)		(SCが評価される感じがする)			(b)		
36)		(見立てがはずれなくてよかった)			(b)	(c)	
37)		(見立てがあっていたらよかったと思う)			(b)	(c)	
《全員面接の効果》	【SCにとつて利点】	38)	(担任の先生と話す機会が増えた)	(c)	(c)	(c)	(c)
		39)	(SCが先生方と話しやすくなる)	(c)	(c)	(c)	(c)
		40)	(児童のことを話しやすくなる)	(c)	(c)	(c)	(c)
	41)	(児童の話をスムーズにできる)	(c)	(c)	(c)	(c)	
【双方の利点】	42)	(心配な子を継続的に見るようになる)	(c)	(c)	(c)	(c)	

行動内容 (b) はチーム内コーチング、(c) は協働的問題解決、(d) はチーム活動の変革

(a) 支援行動、(b) チーム内コーチング、(c) 協働的問題解決、(d) チーム活動の変革に該当する見出しを選定した(表4)。

#### 2) 結果と考察

行動内容の (a)、(b)、(c)、(d) に該当する見出しについて選定した結果、(b)、(c)、(d) に該当する見出しが11個あった。ただ、(a) 支援行動に該当する見出しは選定されなかった。この(a) 支援行動は勤務初日の打合せでSCが教員を支援する活動として全員面接が計画されており、(a) 支援行動は行われたと考える。このようにB小学校でもチームとしての適応・調整の行動内容が行われたことが確かめられた。このことから相互依存的関係であると考えた。以下、各行動内容に該当する見出しを具体的に見ていく。

まず、行動内容 (b) チーム内コーチングに該当する見出しは【振り返りの方法】の表札に1つ、【学級担任の変化】の表札に3つ、【SCにとっての全員面接】の表札に1つあった。

1つ目の【振り返りの方法】の、19)〔養護教諭が同席していると面接後の話が広がる〕では、養護教諭の話でSCと学級担任の児童理解が深まったことが述べられている。これは養護教諭の助言によりSCと学級担任の児童理解で新しいことがわかったことになり、SCと学級担任が養護教諭からコーチングを受けたことになると考えた。

2つ目の【学級担任の変化】の、21)〔担任が確信をもてる〕、22)〔学級担任が児童を厚みを持って理解できた〕、23)〔外部のSCの目を通して、いくつかのことがつながって見えるようになる〕では、全員面接の振り返りで、SCの助言により学級担任の児童理解が深まったことが述べられている。これは学級担任がSCからコーチングを受けたことになると考えた。

3つ目の【SCにとっての全員面接】の、29)〔SCも子どものイメージができる〕では学級担任や養護教諭の話を聞いてSCの児童理解が深まったことが述べられている。これはSCが学級担任や養護教諭からコーチングを受けたことになると考えた。

つぎに、行動内容 (c) 協働的問題解決に該当する見出しは【SCにとっての利点】に4つ、【双方の利点】に1つあった。

1つ目の【SCにとっての利点】の、38)〔担任の先生と話す機会が増えた〕、39)〔SCが先生方と話しやすくなる〕、40)〔児童のことを話しやすくなる〕、41)〔児童の話をスムーズにできる〕では、SCと教員が意見交換をする時間が増えてスムーズに話せるようになったことが述べられている。これは、学校がチーム学校として機能するためには同僚間での継続的な振り返りが大切という課題（文部科学省、2022b）<sup>(3)</sup>を克服するためSCと教員が協働して新しいことを行っていることであり、協働的問題解決に当たると考えた。

2つ目の【双方の利点】の、42)〔心配な子を継続的に見るようになる〕も上記の課題（文部科学省、2022b）<sup>(3)</sup>を克服するためにSCと教員が協働して新しいことを行っていることであり、協働的問題解決に当たると考えた。

さらに、行動内容 (d) チーム活動の変革に該当する見出しは【今年度の全員面接】に1つあった。この16)〔今年も5月に2回した〕は、201X+4年度に続いて201X+5年度も全員面接をしたことが述べられている。この継続して全員面接を行うことはSCも教員も経験したことのない新しい活動を行うことになり、チーム活動の変革に該当すると考えた。

#### 4. 総合考察

本研究の目的は勤務回数が少ないSCが、チーム学校の一員となる要因を明らかにすることである。そのために勤務回数が少ないSCがチーム学校の一員として活動できた2つの事例について分析して、勤務回数が少なくてもチーム学校の一員となる特徴を考察する。

2校では前述のとおり、集団がチームなる4つの要件（山口、2008）<sup>(6)</sup>の（1）目標の共有、（3）役割の割り振りは年度初めの打合せで行われていること、そして2事例のインタビューの分析で、（2）の相互依存関係も見られることが示された。このことから両事例で、SCが学校目標の達成のためにチーム学校の一員になれたと考える。ところで両校でのSC活動は、心理教育と全員面接と異なるものであった。しかしどちらもチーム学校としてうまく機能していることが示された。そこでつぎに、両事例に共通する要因を確かめることで、勤務回数が少ない学校で、SCがチーム学校の一員になれる要因を考察することにする。

##### 1) 2校に共通する特徴

まず、勤務回数が少ないSCがチーム学校の一員になれた2校に共通する特徴について考察する。

SC活動については、A小学校では心理教育の授業、B小学校では全員面接であった。このことは、両校とも児童全員を対象としたSC活動であるという共通点が見られた。

具体的には、A小学校では17)〔SCと授業をして少しわかった〕(表2)とあることから、心理教育の授業を行う中で学級の児童全員を対象に活動を行っていたことがわかる。またB小学校では、表札に【全員面接の進め方】(表4)とあることから全員面接を行う中で児童全員を対象に活動を行っていたことがわかる。なおこれらの全員を対象に行われた活動は予防・開発的な活動であった。

このようにすべての児童を対象にした予防・開発的なSC活動がうまく機能するチーム学校に関わっているのは、SCと教員の側から全児童に働きかけることが要因となっているのではないだろうか。考えてみると、従来のSC活動の中核である特定の児童生徒への個別相談は、問題が起こってから対応するものであり、必ずしも教員と共同する活動とは言えない側面がある。それに対して心理教育の授業や全員面接のような予防・開発的な活動は、全児童生徒が対象となるため、学校全体と予定を調整する必要が生まれる。このため事前に作成した計画に沿って行動することになり、勤務回数が少ないSCでも勤務日程に合わせて学校全体がSC活動に協力する体制を創ることになる。このようなところに、相互依存関係が生まれると考えられる。

ところで、今回のインタビューの中には、山口（2008）<sup>(6)</sup>のチームワークの定義にある心理的変数が心理的サポー

トとして行われていた。具体的には、研究1では表2の見出し39) [SCがいる安心感], 40) [先生方にとってSCの存在感は大きい], とあり教員がSCから心理的サポートを受けていることが伺える。さらに、表3のT1 (SC) に「安心感をもって授業を進めることができた」とあり、SCが学級担任から心理的サポートを受けたことが伺える。研究2では表4の見出し41) [児童の話スムーズにできる] とある。これは全員面接を通してSCが教員と安心して話せるようになっていたことを示している。このように安心して話せるということは、SCが周囲の教員から心理的サポートを受けているから感じられる安心感とも取ることができだろう。さらに、21) [担任が確信をもてる] は、安心して児童と関われることであり、SCの話により学級担任が心理的にサポートされたことが伺える。

これらの心理的変数もインタビューに現れていると言うことは、チーム学校の一員となっていたことをさらに裏付ける結果と考える。

## 2) チーム学校になるためのステップ

山口 (2008) の4つの要件は、産業・組織心理学の用語で記された要件であった。これを教育現場の用語に置き換えることで、勤務回数少ないSCが、チーム学校の一員となる要因を、学校教育の用語で記述することが可能になり、普及しやすくなると考えた。そこでまず、米国のSCの活動枠組みを参考にしてこれを考えていきたい。

米国ではSCは学校常駐のスタッフであるため、必然的にチームの一員として活動している。そして米国のSCは、その活動を「計画」「設計」「実行」「評価」「向上」の5段階のステップで実施している (Kansas state department of Education, 2009)<sup>17)</sup>。これらの用語が日本の学校では具体的にどのような活動となるのかをまず本研究の実践で考えてみたい。

「計画」とは、A小学校では心理教育を行う計画 (表1) であり、B小学校では全員面接 (表4) を行うことの計画であったと考える。これはプランニングシートで作成したSCの活動計画に相当すると考えられる。

「設計」は、A小学校では心理教育の活動内容について学級担任とSCで打合せを行なったこと (表1)、B小学校では、各児童の面接時間について学級担任と打合せを行ったことが該当すると考えられる。

「実行」はA小学校では心理教育、B小学校では全員面接を実施したことが該当すると考えられる。

「評価」はなにがこれに該当するのかは難しい側面もあるが、両校ともSC活動の成果について振り返りを行っていることがそれに該当すると考えられる。もう少し具体的に述べるなら、例えば、A小学校では【学級担任の理解】 (表2) とありSSTについて学級担任の理解が深まっている。またB小学校では38) [担任の先生と話す機会が増えた] (表4) とあるように、教員とSCの話す機会が増えて

いる。これらはSC活動の結果生じた変化であり、SC活動の評価と言えるのではなからうか。

最後に「向上」についてはA小学校では【全校SSTの方法】 (表2) を見ると、年度前半の心理教育を年度後半でさらに発展させて全校SSTを行っている。またB小学校では【今年全員面接】 (表4) の中で、この年度の評価を基にして次年度も同じように全員面接を行っている。このことは、SC活動が学校全体の中でうまく機能したため、翌年も同じSC活動が行われていると考えることができる。

以上のように考えると、本研究で取り上げたのは勤務回数少ない非常勤のSC活動ではあったが、米国の常駐カウンセラー、つまりチーム学校の一員として活動している米国のSC活動と同じ枠組みを持っていることが窺える。このことから本研究のSC活動は、偶然うまくいった特殊な事例ではなく、むしろ、チーム学校の一員としてあるべき典型的なSC活動であったとも言えることを示唆している。

ただ、米国の枠組みと本事例では、1点だけ異なる点がある。それは、前述の、山口 (2008)<sup>6)</sup> が示したチームになるための4要件の中の最初のステップ、「目標の共有」が米国の枠組みの中には明示されていない点である。考えてみれば、米国では、SCは学校常駐であり、目標が共有されていることは自明のことであるため明記されていない可能性がある。他方で、日本では、SCは非常勤スタッフである。このことを考慮すると、勤務回数少ない非常勤のSCがチーム学校の一員になるためには、まずは学校目標の共有というステップが不可欠であろう。

以上のことから、勤務回数少ない非常勤SCが、チーム学校の一員になるには取り組み内容が心理教育であれ、全員面接であれ、つぎのようなステップが必要と言えるのではなからうか。

まず年度初めに管理職とSCが学校目標を共有し (目標の共有)、SC活動の年間計画を立てる。つぎに、年間計画に沿って学級担任等とSCが「打合せ (設計)」を行い、「実行」する。実行後は学校の他のスタッフとSCが相互に「振り返り (評価)」を行って、その反省点を工夫して翌年に生かす (向上)、というステップである。

以上をまとめると、勤務回数少ない非常勤SCがチーム学校の一員となるには、「目標の共有」「教員との打合せ」「実行」「振り返り」「翌年への工夫」のステップが必要と言えるのではなからうか。

## 5. 本研究の限界と今後の課題

本研究は調査者と仕事上の関係がある学級担任にインタビューを行っており、対象者の選定において客観性に乏しい点は否めない。今後は調査者が勤務していない学校での研究を積み重ね、客観性を高めることが必要であ

ろう。

また2事例のインタビューの対象者は教員、SCと異なっていた。できるだけ同じ立場の対象者のインタビューを比較した方がよいとの考え方もあるが、本研究では教員、SC双方の視点を考慮した知見を得ることを目指した。今後は1つの協働活動や実践について、複数の視点からの見取りをインタビューで確認するという方法を使った研究へ発展させていきたい。

なお、本研究では学級担任とSCへのインタビューで行動内容の「支援行動」は見られなかった。今後は質問を工夫するなどして「支援行動」が行われたことを確かめる必要がある。

今回はわずか2校でのSCの実践を分析の対象としたに過ぎない。今後はより多くの学校での同様の研究を重ねることが求められる。そうすることにより、今回提示したSCがチーム学校の一員になるためのステップは他の勤務回数の少ない学校でも通用するのか、またSCの勤務回数の年間35回の学校でも通用するのか等、研究を重ねることでこのステップがより洗練されることが期待できる。

#### 一注一

- 1 階層的分類の下位カテゴリーを行動内容と呼ぶことにする。
- 2 チーム研究の「コーチング」は、一般的な「コーチング」とも関連はするが、支援のアプローチや技法を示すものではなく、チームの活動機能の一端を表す行動特徴である。

#### 一文 献一

- (1) 文部科学省『令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題について』, 2022a [https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt\\_jidou02-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf) (最終アクセス2023.5.2)
- (2) 中央教育審議会『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)』文部科学省, 2015 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) (最終アクセス2023.5.2)
- (3) 文部科学省『生徒指導提要』東洋館出版, 2022b
- (4) 黒沢幸子・森俊夫・元永拓郎『明解! スクールカウンセリング—読んですっきり理論編—』金子書房, pp.20, 2013
- (5) 佐古秀一『チーム学校時代の生徒指導』学事出版, pp.4, 2020
- (6) 山口裕幸『チームワークの心理学—よりよい集団づくりをめざして』サイエンス社, pp.8-28, 2008
- (7) 三沢良「チームワークとその向上方策の概念整理」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』171, pp.23-38,

2019

- (8) 樋口亜瑞佐「チーム学校を実現するためのスクールカウンセラー養成を考える」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』7, pp.81-86, 2022
- (9) 小林由美子「『チーム学校』としてのあり方」『名古屋学院大学教職センター年報』1, pp.69-75, 2017
- (10) 稲川登美子・五十嵐透子「高等学校における教師のチームワークの検討」『上越教育大学心理教育相談研究』18, pp.13-23, 2016
- (11) 三沢良・森安史彦・樋口宏治「教師のチームワークと学校組織風土の関連性—『チームとしての学校』を実現するための前提の吟味—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』10, pp.63-77, 2020
- (12) 楠本 和歌子「僻地におけるスクールカウンセラーの心理支援モデルの構築—教師の期待に焦点を当てて—」『学校心理学研究』20 (2), pp.115-127, 2021
- (13) 原範幸「スクールカウンセラーとの意図的な初回打合せを可能にするプランニングシートの作成—一年6回勤務のスクールカウンセラー活動を例として—」『学校メンタルヘルス』25 (2), pp.191-203, 2023
- (14) 徳田智代「FIT(家族イメージ法)を活用した学生相談室と教職員との協働関係の見立て」『学生相談研究』33 (2), pp.151-163, 2012
- (15) Rousseau, V., Aube, C., & Savoie, A. Teamwork behaviors; A review and an intergration of frameworks. *Small Group Research*, 37, pp.540-570, 2006
- (16) 川喜田二郎『発想法』中公新書, 1967
- (17) Kansas State Department of Education. Kansas comprehensive school Counseling Program school Counselors Advocating collaborating leading, & Making Systemic Change, 2009 <https://www.SCdm16884.contentdm.oclc.org/digital/collection/p16884coll42/id/149/rec/1> (最終アクセス2020.4.26)

#### 一謝 辞一

本研究にご協力いただきましたA小学校の先生方, B小学校の先生方, SCの方に心より感謝申し上げます。

また, 分析にご協力いただきました岡山大学 助教 益岡都萌先生, 教育心理学教室の大学院生のみなさま, 岡山県公立高等学校教諭 森本 篤先生に心より感謝申し上げます。